جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة – الجزائر
ISSN: 1112-4377, EISSN: 2588-2384
المجلد: 30 العدد: 04 السنة: 2026.
مجلة المعيار
EL MIEYAR

تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة سطيف2.

University Students' Perceptions of University Teaching Quality Standards in the Context of Digital Technologies:A Field Study on a Sample of Students from the Department of Psychology, Educational Sciences, and Speech Therapy at Setif 2 University.

نجاة شبوح [1]
n.chabbouh@univ-sétif2.dz
https://orcid.org/0009-0000-1769-1176

تاريخ الاستلام: 2026/03/31 تاريخ النشر: 2026/09/15
Received: 31/03/2026 published: 15/09/2026

ملخص المقال:

شهد التعليم الجامعي تحولات متسارعة بفعل توظيف التقنيات الرقمية، ما جعل معايير جودة التدريس الجامعي موضوعًا للبحث والتحليل، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة سطيف 2 لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية. حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصُمم استبيان تم تطبيقه على عينة مكونة من 96 طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العرضية.تم تحليل البيانات باستخدام SPSS الإصدار 29. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة الليسانس في معظم أبعاد جودة التدريس، بما في ذلك التخطيط الرقمي، كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ، استراتيجيات التدريس الرقمية، والتقويم الرقمي.

كلمات مفتاحية: الجودة ؛ تصورات الطلبة؛ معايير جودة التدريس الجامعي؛ التقنيات الرقمية.

Abstract:

higher education has experienced rapid changes due to the integration of digital technologies, drawing attention to university teaching quality standards.

This study explored the perceptions of students from the Department of Psychology and Educational Sciences at the University of Sétif 2 regarding these standards.

A descriptive approach was adopted, using a questionnaire administered to a convenience sample of 96 students.Data were analyzed using SPSS version 29.

The findings revealed statistically significant differences favoring undergraduate students across most dimensions of digital teaching quality.

Keywords: *Quality; Students' Perceptions; University Teaching Quality Standards; Digital Technologies.*

(1) جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 (الجزائر).

مقدمة:

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة شملت مختلف المجالات، ولاسيما ما يرتبط بالعولمة والتطور التكنولوجي المتلاحق، الأمر الذي ألقى بظلاله على أنظمة التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة. وفي ظل هذه التحولات، أضحت جودة التعليم الجامعي من القضايا المحورية التي تحظى باهتمام متزايد على المستويين الوطني والدولي، لما لها من دور أساسي في تحقيق التميز الأكاديمي، وتعزيز التنافسية العلمية، والاستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة وسوق العمل المتغير. وقد أفرز هذا السياق تحديات متعددة أمام مؤسسات التعليم العالي، من أبرزها محدودية جودة بعض المخرجات التعليمية، وعدم قدرتها على مواكبة متطلبات العصر الرقمي، سواء من حيث المهارات أو الكفاءات المطلوبة.

وانطلاقًا من وعي الجامعات بدورها المحوري في إعداد الكفاءات البشرية المؤهلة، برزت الحاجة الملحّة إلى تبني معايير الجودة الشاملة في مختلف مكونات العملية التعليمية، ولاسيما في مجال التدريس الجامعي، الذي يُعد الأستاذ فيه عنصرًا أساسيا وركيزة محورية في تحقيق الأهداف التعليمية. وفي هذا الإطار، أسهمت التقنيات الرقمية في إحداث تحولات جوهرية في أنماط التعليم والتعلم، من خلال تنويع أساليب التدريس، وتطوير طرائق التفاعل البيداغوجي، وتحسين عمليات التخطيط والتقويم، بما يسهم في تعزيز فاعلية التعلم وتنمية المهارات المعرفية والتطبيقية لدى الطلبة. غير أن هذا التحول يقتضي إعادة النظر في معايير جودة التدريس الجامعي في ظل البيئة الرقمية، بما يضمن توظيفًا فعّالًا للتكنولوجيا يحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

1.1 إشكالية الدراسة:

أدى التطور المتسارع في التقنيات الرقمية إلى إحداث تغييرات ملحوظة في مجال التعليم الجامعي، حيث أصبحت هذه التقنيات جزءًا أساسيا من الممارسات التدريسية، الأمر الذي فرض على الأستاذ الجامعي أدوارًا جديدة تتعلق بحسن التخطيط للدروس، وكفاءة توظيف الوسائط الرقمية، وتفعيل التفاعل البيداغوجي بما يحقق جودة العملية التعليمية. وفي ظل هذا التحول، برزت الحاجة إلى تقييم جودة التدريس الجامعي من خلال الوقوف على تصورات الطلبة، باعتبارهم الطرف المباشر والمستفيد الأساسي من العملية التعليمية، والأقدر على الحكم على مدى فاعلية توظيف التقنيات الرقمية. كما أن اختلاف خصائصهم الأكاديمية، ولاسيما المستوى الدراسي، قد ينعكس على درجة إدراكهم لمعايير الجودة وتقييمهم لممارسات التدريس الجامعي، ومن هنا تتبلور إشكالية الدراسة في التساؤل الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر)؟

2.1 فرضيات الدراسة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول التخطيط الرقمي للتدريس الجامعي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول استراتيجيات التدريس الرقمية تبعا لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة الأستاذ الجامعي في توظيف التقويم الرقمي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر).

3.1 أهداف الدراسة:

– التعرف على تصورات الطلبة لمعايير جودة التدريس في ظل الرقمنة.

– التعرف على أثر اختلاف متغير المستوى الدراسي في تصورات الطلبة لمعايير جودة التدريس الجامعي.

– اقتراح تصور عملي لدور الأستاذ الجامعي في اعتماد التقنيات الرقمية في التدريس الجامعي.

– اقتراح تصور عملي لدور الطلبة في اعتماد التقنيات الرقمية في التدريس الجامعي.

4.1 أهمية الدراسة:

– تسليط الضوء على تصورات الطلبة لجودة التدريس في التعليم الجامعي.

–المساهمة في توضيح دور التخطيط الرقمي، وكفاءة التحكم الرقمي، واستراتيجيات التدريس الرقمية، وكفاءة توظيف التقويم الرقمي في تحسين جودة التعلم الجامعي.

– تقديم نتائج يمكن أن تساعد صناع القرار في المؤسسات الجامعية.

– إثراء المكتبة التربوية بدراسة تتناول موضوع جودة التدريس الجامعي في ظل الرقمنة.

5.1 مصطلحات الدراسة:

–الجودة: يعرفها"جايذر""**Gaither**" بأنها ترجمة احتياجات و توقعات الزبائن بشأن المنتوج إلى خصائص محددة تكون قاعدة لتصميم المنتوج و تقديمه للزبون بما يوافق حاجاته وتوقعاته. (بوكميش، 2010، صفحة 17)

– الجودة إجرائيا: هي جملة الخصائص التي يمتاز بها المنتوج أو الخدمة و تتطابق مع توقعات العميل، و تحقق له إشباعًا كليا و رضا تام عندما تقدم إليه.

–جودة التدريس: مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلبة، المباني، والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع، تحديد معايير مقارنة للجودة المعترف بها دوليا لمبادئ ومعايير جودة التعليم. (ذهبي و بوهالي، 2024، صفحة 55)

–جودة التدريس إجرائيا: العملية التي يتم من خلالها تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس بصورة منهجية وفعّالة، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية، وتحسين تعلم الطلبة، وتنمية قدراتهم المعرفية والمهارية، من خلال توظيف استراتيجيات تدريس مناسبة، وتفاعل إيجابي، واستخدام أمثل للموارد التعليمية والتقنيات الحديثة.

–التقنيات الرقمية: هي التقنية التي تستعمل أجهزة وبرمجيات، تعتمد على النظام الثنائي (0،1)في تمثيل البيانات، فهي اختزال المعلومات الخاصة بشيء معين إلى رموز ثنائية، وهي نتاج التقاء ثلاثية التكنولوجيا المعلوماتية: مكونات الحاسوب، والبرمجيات، وشبكة الاتصالات، التي تمتاز بتحويل مختلف البيانات إلى معلومات، عن طريق تحول موضوع واقعي إلى سلسلة من الأعداد، أو اختزال التعبير عن منظومة الوجود إلى لغة رقمية. (مروش، 2019، صفحة 13)

–التقنيات الرقمية إجرائيًا: تُعرف في هذه الدراسة بأنها جميع الأدوات والمنصات والبرمجيات الرقمية التي يوظفها الأستاذ الجامعي في التخطيط للتدريس، وتنفيذه، وتقويمه، والتفاعل مع الطلبة داخل البيئة التعليمية الجامعية.

–التصورات: هي نماذج مستدخلة، يبنيها الشخص من محيطه ومن تأثيراته على ذلك المحيط، فهذه النماذج تستعمل من قبل الشخص كمصدر للمعلومات، وكأداة لتنظيم وتخطيط سلوكه. (بوزريبة، 2012، صفحة 56)

–التصورات إجرائيا: هي الانطباعات أو الآراء التي يبنيها الفرد حول موضوع ما، بناءا على معارفه وخبراته السابقة نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة.

–معايير جودة التدريس الجامعي: هي محكات ومؤشرات موضوعية تنظم الممارسات التدريسية التي تهدف إلى ضمان فاعلية ونجاعة التعليم، وتحقيق مخرجات تعلم ذات جودة عالية. من خلال التخطيط الجيد للتدريس، وتوظيف استراتيجيات تعليمية مناسبة، والتقويم الفعال، والتفاعل مع الطلبة، بما يسهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم.(OECD, 2020) (UNESCO, 2018)

–معايير جودة التدريس الجامعي إجرائيا: هي جملة الضوابط والمؤشرات الموضوعية والمقننة المنظمة لعملية التدريس، وهي مرتبطة بقدرة الأستاذ على تخطيط درسه، وتوظيفه لاستراتيجيات تناسب حاجات المتعلمين، وقدرته على التقويم الفعال والتفاعل مع طلبته.

أدبيات الدراسة:

1.2 الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

1.1.2 الدراسات السابقة:

–دراسة (معروف، 2025) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توظيف تكنولوجيا التعليم وجودة الكفايات لدى الأستاذ الجامعي بجامعة باتنة1، وكذا التعرف على إمكانية التنبؤ بجودة الكفايات من خلال مستوى توظيفه لتكنولوجيا التعليم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت مقياسين(مقياس توظيف تكنولوجيا التعليم ومقياس جودة الكفايات) على عينة عرضية من أساتذة جامعة باتنة 1. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توظيف تكنولوجيا التعليم وجودة الكفايات، كما بينت إمكانية التنبؤ بجودة الكفايات التدريسية، وكفاية البحث العلمي، وكفاية المساهمة في المحيط الاقتصادي والاجتماعي من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة المهنية لصالح فئة(11-15 سنة)، وللرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ التعليم العالي.

–دراسة (ذهبي و بوهالي، 2024) التي هدفت إلى تحديد أثر التحول الرقمي على جودة التعليم العالي من وجهة نظر أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة عمار ثليجي الأغواط، وقد تحددت الدراسة بمتغير مستقل يتمثل في التحول الرقمي من خلال أبعاده الأربعة: الاستراتيجية، الثقافة التنظيمية، القيادة التحويلية، الموارد البشرية، ومتغير تابع يتمثل في جودة التعليم العالي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على استبيان في جمع البيانات من عينة مكونة من 56 مفردة، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج(spss26)، وتوصل الباحثان إلى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتحول الرقمي على جودة التعليم العالي حسب عينة الدراسة.

–دراسة (حسين، الحلواني، و أحمد، 2024) هدفت الدراسة إلى تقديم مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية بجامعة أسيوط في ضوء تفعيل التحول الرقمي. واعتمدت على مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، إضافة إلى استبانة وُجِّهت لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على آرائهم حول واقع التحول الرقمي وعلاقته بالخدمات التعليمية، بعد التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت النتائج إلى ضرورة تحسين الخدمات التعليمية الرقمية بالجامعة، مع اقتراح إجراءات تشمل تطوير المهارات الرقمية للطلاب، وتعزيز التعلم الذاتي،

ودمج التكنولوجيا في المناهج، وتوفير بيئة رقمية داعمة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية.

–دراسة (عبد المولى، 2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة الاستبانة والمقابلات الشخصية كأدوات لجمع البيانات. شمل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان، وتم اختيار عينة من مختلف كليات الجامعة. حيث أظهرت النتائج موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على مجال المهارات التقنية، وبدرجة متوسطة على مجالات المهارات الشخصية والبحثية والقيادية، وبدرجة قليلة على مجال المهارات التعليمية، كما لم تُسجَّل فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس أو الدرجة العلمية أو نوع الكلية. وأوصت الدراسة بضرورة وضع سياسة واضحة لإدماج التكنولوجيا في كليات الجامعة، وتوفير البنية التحتية الرقمية، إلى جانب دعم وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الالتحاق ببرامج تدريبية في مجال التحول الرقمي.

–دراسة (العازمي، 2022) هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز الوعي لدى الطالب والأستاذ الجامعي بالمتطلبات الرقمية في التعليم الجامعي بدولة الكويت، كمدخل لتحسين إدارة العلاقة الأكاديمية بينهما في ضوء رؤية الكويت 2035. كما سعت إلى تحديد المتطلبات الرقمية المادية والبشرية اللازمة لهذه العلاقة، وتشخيص واقع الجهود الكويتية في تعزيز الوعي الرقمي داخل التعليم الجامعي. وانتهت الدراسة إلى بناء تصور مقترح يهدف إلى تطوير مستوى الوعي الرقمي في الجامعة الكويتية.

2.1.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

–ركزت بعض الدراسات على دراسة العلاقة بين توظيف تكنولوجيا التعليم وجودة الكفايات لدى الأستاذ الجامعي، وإمكانية التنبؤ بجودة هذه الكفايات (عبد المولى، 2022)، في حين اهتمت دراسات أخرى بتحديد الاحتياجات التدريبية أو المتطلبات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة في ضوء التحول الرقمي (عبد المولى، 2022) و (العازمي، 2022). كما سعت دراسة (حسين، الحلواني، و أحمد، 2024) إلى تقديم تصورات مقترحة لتطوير الخدمات التعليمية الرقمية.

–أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي بأشكاله المختلفة (الوصفي الارتباطي، الوصفي التحليلي)، وهو ما يتلاءم مع طبيعة الظواهر المدروسة المرتبطة بالتقنيات الرقمية وجودة التعليم. ولم تلجأ هذه الدراسات إلى المناهج التجريبية، مما يعكس اعتمادها على وصف الواقع وتحليل العلاقات بين المتغيرات دون التدخل فيها.

–تنوعت عينات الدراسات من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية (باتنة 1، أسوان، أسيوط، الأغواط، جامعات الكويت)، وغلب عليها الاختيار العرضي أو العشوائي، مع تفاوت في حجم العينات، حيث اعتمدت بعض الدراسات على عينات محدودة نسبيًا، وهو ما قد يؤثر على تعميم النتائج.

–أما فيما يتعلق بأدوات الدراسة، اعتمدت أغلب الدراسات على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وأحيانًا مدعومة بالمقابلات، مع استخدام البرامج الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات، مما يعكس تقاربًا منهجيًا في أدوات القياس والتحليل.

–أما من حيث النتائج، فقد أظهرت معظم الدراسات وجود أثر إيجابي أو علاقة دالة بين توظيف التقنيات الرقمية أو التحول الرقمي وجودة الكفايات أو الخدمات التعليمية، مع التأكيد على أهمية تنمية المهارات الرقمية وتوفير البنية التحتية والتكوين المستمر. في المقابل، أشارت بعض الدراسات إلى غياب أثر دال إحصائيًا للتحول الرقمي على جودة التعليم العالي، ما يعكس تباين النتائج باختلاف السياق والعينة وأبعاد القياس (ذهبي و بوهالي، 2024).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الدراسات السابقة ركزت في معظمها على توظيف التقنيات الرقمية والتحول الرقمي في التعليم الجامعي من منظور أعضاء هيئة التدريس أو الأطر المؤسسية، مما يبرز الحاجة إلى دراسات تتناول تصورات الطلبة لجودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية معالجته.

2.2 الإطار النظري:

1.2.2 جودة التدريس الجامعي: تعرف بأنها الحصول على منهج تعليمي كفء في المؤسسات التعليمية يتمثل في خريجيها، بحيث تسهم في خدمة المجتمع وذلك من خلال تحسين مدخلات كل مؤسسة من تلك المؤسسات. وتعد جودة التعليم العالي من المتطلبات الضرورية التي تحرص الجامعات على تحقيقها للحصول على مراكز متقدمة ضمن تصنيف العالمية المتميزة. (طعمة، 2013، صفحة 146)

2.2.2 معايير جودة التدريس الجامعي: اهتمت العديد من الدراسات بتحديد معايير التدريس الجامعي حيث أورد "بسمان فيصل محجوب" هذه المعايير فيما يلي:

-قدرة عضو هيئة التدريس على إيصال أو نقل المادة العلمية إلى طلبته.

- قدرة عضو هيئة التدريس على إنجاز المقرر الدراسي في المدة المحددة.

-قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

-قدرة عضو هيئة التدريس على إغناء وتطوير مضامين المقرر الدراسي.

-قدرة عضو هيئة التدريس على استقبال استفسارات الطلبة وافادتهم.

-قدرة عضو هيئة التدريس على الاستخدام الكفء لوقت المحاضرة والتسهيلات المتاحة.

-إنجاز اختبارات رصينة ذي مؤشرات صحيحة.

-قدرة عضو هيئة التدريس على تدريس أكثر من مساق ضمن اختصاصه العام.

-قدرة عضو هيئة التدريس على تحسين أداء طلبته وإثارة المنافسة المشروعة بينهم.

-قدرة عضو هيئة التدريس على المساهمة في برنامج الدراسات العليا ومساقاته. (عيلان و عبد القادر، 2021، صفحة 360)

وعموما يشير الأدب النظري، والممارسات الميدانية لتقييم أداء أساتذة الجامعات إلى أن المعايير التي يمكن أن نعتمدها في تقييم جودة التدريس الجامعي هي: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس وإدارة المحاضرة ، قياس نواتج التعليم ومخرجاته، العلاقة بين الأستاذ والطلبة، الخصائص والسمات الشخصية للأستاذ الجامعي، بالإضافة إلى توظيف أساليب معينة في التدريس تناسب طبيعة المعرفة. (عيلان و عبد القادر، 2021، الصفحات 361-362)

وفي ضوء ما سبق ذكره سنعتمد في دراستنا هذه على التعرف على تصورات الطلبة حول معايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات موزعة على كما يلي: كفاءة التخطيط الرقمي للتدريس الجامعي، كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي، استراتيجيات التدريس الرقمية، التقويم الرقمي.

3.2.2 التجربة الجزائرية في استخدام التقنيات الرقمية في الجامعات: عرف التعليم العالي تطورا ملحوظا، خاصة بعد جائحة كوفيد-19. والتي فرضت التباعد الاجتماعي وأدت إلى غلق المؤسسات التعليمية. هذا الوضع الاستثنائي أحدث اضطرابا غير مسبوق في العملية التعليمية، مما استدعى الانتقال السريع من التعليم الكلاسيكي القائم على الحضور، إلى التعليم المعتمد على التكنولوجيا الرقمية والتعليم عن بعد. وقد ساهمت هذه التقنيات في تطوير طرق تلقي المعرفة والتواصل بين الأستاذ والطالب، وتعزيز مبادئ العدالة والانصاف في إتاحة

معلومات ذات جودة لجميع الطلبة والباحثين. كما جاء اعتماد الرقمنة استجابة لتوجيهات الوزارة الوصية، ما أدى إلى ارتفاع مستوى الوعي والقبول والتجاوب مع هذا النمط التعليمي، وفتح الطريق نحو استمراريته مستقبلا. حيث بلغ خلال السنة الجامعية 2024/2023 ما يقارب 88152 أستاذ عبر المنصات، وحوالي 1501941 طالب مسجلا في مختلف الأطوار الجامعية. (بن سكحال، حساني، و بلهاشمي، 2025، الصفحات 81-82)

ومن أبرز مظاهرها:

-منصات التعلم الإلكتروني التي تحتوي دروس على الخط E-learning و Moodle

- المستودع الرقمي Dspace

-النظام الوطني للتوثيق الرقمي Sndl

-الأرضية الرقمية الوطنية للطلبة ومدرسيهم Progress

- استخدام وسائل التواصل الاجتماعي مثل: Telegrame، Youtube، Facebook ، وتقنية التحاضر عن بعد Google Meet و Zoom. (بن سكحال، حساني، و بلهاشمي، 2025، الصفحات 83-84)

منهجية الدراسة وإجراءاتها

1.3 منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي باعتباره مناسبا لمثل هذه المواضيع التي تهدف إلى وصف وتحليل تصورات الطلبة لمعايير جودة التدريس في ظل التقنيات الرقمية، والكشف عن الفروق تبعا للمتغير المراهن عليه كما هو في الواقع.

2.3 حدود الدراسة:

1.2.3 الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية في نهاية شهر جانفي2026، أما الدراسة الأساسية فكانت في منتصف شهر فيفري2026.

2.2.3 الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بجامعة سطيف2 بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

3.3 مجتمع وعينة الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة سطيف 2 والذين يزاولون دراستهم خلال الموسم الجامعي2026/2025، وقد بلغ عدد أفراد العينة (96) طالب وطالبة، وقد تم اختيارهم بالطريقة بالعرضية وذلك باستثناء المتغيبين والاجابات غير المكتملة، ويرجع اختيار الباحثة لهذا النوع من العينات إلى طبيعة الدراسة الوصفية الاستكشافية، واعتبارات الوصول الميداني. وعلى الرغم من أن العينة العرضية تحد من إمكانية تعميم النتائج، إلا أنها تعد مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، على أن تفسر النتائج في إطار مجتمع الدراسة فقط.

جدول رقم1: يوضح توزيع العينة حسب المستوى الدراسي

	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	74	77,1
ماستر	22	22,9
المجموع	96	100

4.3 أداة الدراسة: لقد تدرج استبيان "تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية " على عدة مراحل حتى وصل إلى صورته النهائية، حيث تم في المرحلة الأولى تحديد محاور الأداة بالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بجودة التدريس الجامعي، كما تم الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت معايير جودة التدريس، و هي أدوات تنوعت تبعا للأساس النظري الذي اعتمدت عليه، والعينة المستهدفة من المقياس كما في دراسة (الورثان، 2007)، بالإضافة إلى تحليل الدراسات السابقة التي تناولت جودة التدريس الجامعي والتقنيات الرقمية. مما أتاح للباحثة تحديدها بدقة، بما يتوافق مع أهداف الدراسة، وفي المرحلة الثانية تمت صياغة فقرات الاستبيان صياغة أولية، وفي المرحلة الثالثة تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين في علوم التربية، وذلك للتحقق من مدى وضوح العبارات وملاءمتها للمحاور، والتزمت الباحثة بالتعديلات والملاحظات التي أبداها المحكمون على عبارات الاستبيان، وإخراجه في صورته النهائية للتطبيق.

ويتضمن الاستبيان أربعة محاور، ويتكون من 31 عبارة موزعة على هذه المحاور. وتمثلت هذه المحاور في:

-المحور الأول: كفاءة التخطيط الرقمي للتدريس الجامعي ويضم العبارات من (1-8)

-المحور الثاني: كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي ويضم العبارات من (9-16)

-المحور الثالث: استراتيجيات التدريس الرقمية ويضم العبارات من (17-23)

-المحور الرابع: التقويم الرقمي ويضم العبارات من(24-31)

تتم الاستجابة على الاستبيان باختيار واحد من خمس خيارات (أوفق بشدة-أوافق-محايد-لا أوافق- لا أوافق بشدة) وعليه تكون الدرجات المستحقة لكل خيار (1/2/3/4/5).

1.4.3 صدق الأداة: للتحقق من صدق البناء الخاص بأداة الدراسة، والمتمثلة في استبيان تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية لدى عينة الدراسة وهم الطلبة الجامعيون، حيث يمكن تعريف هذا النوع من الصدق في مدى قياسه للسمة المراد قياسها، ولذلك قمنا بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل محور، للكشف عن مدى تجانس العبارات في قياس ما وضعت لأجله.

– صدق الاتساق الداخلي لـ استبيان تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية:

جدول رقم2: يوضح نتائج الصدق لـ استبيان تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية

العبارات	قيمة معامل الارتباط	قيمة الدلالة
كفاءة التخطيط الرقمي للتدريس الجامعي	0,651	0,000
كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي	0,824	0,000
استراتيجيات التدريس الرقمية	0,721	0,000
التقويم الرقمي	0,838	0,000

يظهر من نتائج الجدول أن قيم معامل الارتباط لـ عبارات استبيان تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية دالة إحصائيا حيث تساوي أصغر قيمة 0,651 كما يتضح من نتائج الجدول أيضا أن أكبر قيمة تساوي0,838 وهذا يدل على أن عبارات استبيان تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية ترتبط مع الدرجة الكلية وتُعد هذه القيم مؤشراً إحصائياً قوياً على الاتساق الداخلي، مما يعكس تجانس العبارات وقدرتها العالية على قياس المفهوم المستهدف بدقة.

2.4.3 ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة والمتمثلة في استبيان تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية عن طريق حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ.

– معامل ثبات استبيان تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية:

جدول رقم3: يوضح قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور استبيان تصورات الطلبة الجامعيين لمعايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية

المتغيرات	عدد العناصر	قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ
كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي	8	0,710
كفاءة التخطيط الرقمي للتدريس	8	0,791
استراتيجيات التدريس الرقمية	8	0,715
التقويم الرقمي	8	0,805
المجموع الكلي	31	0,883

تشير نتائج الجدول إلى أن جميع محاور الدراسة تتمتع بدرجات ثبات مقبولة إلى جيدة، حيث بلغ معامل الثبات لمحور كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي 0.710، ولمحور كفاءة التخطيط الرقمي للتدريس 0.791، ولمحور استراتيجيات التدريس الرقمية 0.715، بينما سجل محور التقويم الرقمي أعلى قيمة بـ 0.805. وبما أن جميع هذه القيم تفوق الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (0.70)، فإن ذلك يدل على تمتع الأداة بدرجة ثبات جيدة إجمالًا، مع تميز محور التقويم الرقمي بثبات جيد جدًا.

5.3 الأساليب الإحصائية: تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss النسخة 29 عن طريق تطبيق الاختبارات الإحصائية التالية:

–التكرارات والنسب المئوية

–المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

–معامل ثبات ألفا كرونباخ

–معامل الارتباط لحساب الاتساق الداخلي

–اختبار مان وتني

عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

تم التحقق من فرضيات الدراسة من خلال الاختبار الاحصائي مان وتني لعدم تحقق شرط اعتدالية التوزيع واختيار العينة بطريقة غير عشوائية.

1.4 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول التخطيط الرقمي للتدريس الجامعي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر) عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول التخطيط الرقمي للتدريس الجامعي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر) عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

جدول رقم 4: يوضح نتائج متوسط ومجموع الرتب لـ متوسط استجابات أفراد العينة حول التخطيط الرقمي للتدريس الجامعي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي(ليسانس/ماستر)

المجموعات	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب
ليسانس	74	53,89	3 987,50
ماستر	22	30,39	668,5

يتضح من نتائج الجدول أن قيمة متوسط الرتب لمجموعة ليسانس يساوي 53,89 وبمجموع الرتب الذي يساوي 3 987,50 وقيمة متوسط الرتب لمجموعة ماستر التي تساوي 30,39 وبمجموع الرتب الذي يساوي 668,5

جدول رقم5: يوضح نتائج اختبار مان وتني لـ متوسط استجابات أفراد العينة حول التخطيط الرقمي للتدريس الجامعي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي(ليسانس/ماستر)

الاختبارات الإحصائية	القيمة	قيمة الدلالة p-value	مستوى الدلالة level α
اختبار مان وتني	415,5	0.000	0.05

وبالنظر لقيمة الاختبار الإحصائي مان وتني التي تساوي 415,5 وهي دالة إحصائيا بقيمة دلالة 0.000 لأنها أصغر من α=0.05 وعليه نقر بـ تحقق الفرضية البحثية الفرعية الأولى.

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة حول التخطيط الرقمي للتدريس الجامعي تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، حيث جاءت استجابات طلبة الليسانس أعلى من استجابات طلبة الماستر. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (معروف،2025) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بجودة الكفايات التدريسية من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم، كما اختلفت مع دراسة (ذهبي وبوهالي،2024) التي توصلت إلى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتحول الرقمي على جودة التعليم العالي حسب عينة الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التخطيط المعتمد في التجربة الجزائرية ركّز أساسًا على تنظيم المحتوى الرقمي وتوفيره عبر المنصات الرسمية (مثل Moodle وProgress)، وهو ما يتلاءم بدرجة أكبر مع طبيعة مقررات الليسانس ذات الطابع التمهيدي والمنظم. في حين، يتوقع طلبة الماستر تخطيطًا رقميًا أكثر عمقًا وديناميكية، يشمل ربط المحتوى بالبحث العلمي، والتدرج المنهجي في المشاريع والأنشطة الرقمية، مما يجعل تقييمهم أكثر تحفظًا ونقدية.

2.4 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر) عند مستوى دلالة α=0.05.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر) عند مستوى دلالة α=0.05.

جدول رقم 6: يوضح نتائج متوسط ومجموع الرتب لمتوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي(ليسانس/ماستر)

المجموعات	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب
ليسانس	74	52,64	3 895,50
ماستر	22	34,57	760,5

يتضح من نتائج الجدول أن قيمة متوسط الرتب لمجموعة ليسانس يساوي 52,64 وبمجموع الرتب الذي يساوي 3 895,50 وقيمة متوسط الرتب لمجموعة ماستر التي تساوي 34,57 وبمجموع الرتب الذي يساوي 760,5

جدول رقم 7: يوضح نتائج اختبار مان وتني لـ متوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي(ليسانس/ماستر)

الاختبارات الإحصائية	القيمة	قيمة الدلالة p-value	مستوى الدلالة α level
اختبار مان وتني	507,5	0,007	0.05

وبالنظر لقيمة الاختبار الإحصائي مان وتني التي تساوي 507,5 وهي دالة إحصائيا بقيمة دلالة 007,0 لأنها أصغر من مستوى الدلالة α=0.05 وعليه نقر بـ تحقق الفرضية البحثية الفرعية الثانية.

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة حول كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ الجامعي تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، حيث جاءت استجابات طلبة الليسانس أعلى من استجابات طلبة الماستر، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة(معروف،2025) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة المهنية لصالح فئة(11-15 سنة)، وللرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ التعليم العالي، وتعزى هذه النتيجة إلى أن التحول الرقمي في الجامعات الجزائرية ركّز على الاستخدام الوظيفي الأساسي للأدوات الرقمية وضمان استمرارية التدريس عن بعد، وهو ما يُعد كافيًا من وجهة نظر طلبة الليسانس.أما طلبة الماستر، وبحكم تعاملهم مع المنصات الرقمية والموارد الإلكترونية، فيلاحظون بدرجة أكبر محدودية التحكم في إدارة الأعطال التقنية، وضعف توظيف الإمكانات المتقدمة للأدوات الرقمية، مما ينعكس على انخفاض تقييمهم لهذا البعد.

3.4 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول استراتيجيات التدريس الرقمية لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر) عند مستوى دلالة α=0.05.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول استراتيجيات التدريس الرقمية لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر) عند مستوى دلالة α=0.05.

جدول رقم 8: يوضح نتائج متوسط ومجموع الرتب لـ متوسط استجابات أفراد العينة حول استراتيجيات التدريس الرقمية لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي(ليسانس/ماستر)

المجموعات	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب
ليسانس	74	53,51	3 960,00
ماستر	22	31,64	696

يتضح من نتائج الجدول أن قيمة متوسط الرتب لمجموعة ليسانس يساوي 53,51 وبمجموع الرتب الذي يساوي 3 960,00 وقيمة متوسط الرتب لمجموعة ماستر التي تساوي 31,64 وبمجموع الرتب الذي يساوي 696

جدول رقم 9: يوضح نتائج اختبار مان وتني لـ متوسط استجابات أفراد العينة حول استراتيجيات التدريس الرقمية لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي(ليسانس/ماستر)

الاختبارات الإحصائية	القيمة	قيمة الدلالة p-value	مستوى الدلالة α level
اختبار مان وتني	443	0,001	0.05

وبالنظر لقيمة الاختبار الإحصائي مان وتني التي تساوي 443 وهي دالة إحصائيا بقيمة دلالة 0,001 لأنها أصغر من مستوى الدلالة α=0.05 وعليه نقر بـ تحقق الفرضية البحثية الفرعية الثالثة.

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة حول استراتيجيات التدريس الرقمية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، حيث جاءت استجابات طلبة الليسانس أعلى من استجابات طلبة الماستر، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (معروف،2025) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بجودة الكفايات التدريسية من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم، ويمكن تفسير ذلك بأن التجربة الجزائرية، رغم تطورها بعد جائحة كوفيد-19، ظلّت في كثير من الأحيان تركّز على نقل المحتوى رقميا أكثر من التركيز على تنويع الاستراتيجيات التفاعلية. ويكتفي طلبة الليسانس غالبًا بالشرح الرقمي والمحاضرات المتزامنة أو المسجلة، في حين يتطلع طلبة الماستر إلى استراتيجيات أكثر تفاعلية، مثل التعلم القائم على المشروعات، النقاشات الرقمية المتعمقة، والتعلم التشاركي، وهو ما يرفع سقف توقعاتهم ويجعل تقييمهم أقل.

4.4 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة الأستاذ الجامعي في توظيف التقويم الرقمي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر) عند مستوى دلالة α=0.05.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة الأستاذ الجامعي في توظيف التقويم الرقمي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر) عند مستوى دلالة α=0.05.

جدول رقم10: يوضح نتائج متوسط ومجموع الرتب لـ متوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة الأستاذ الجامعي في توظيف التقويم الرقمي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي(ليسانس/ماستر)

المجموعات	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب
ليسانس	74	53,39	3 951,00
ماستر	22	32,05	705

يتضح من نتائج الجدول أن قيمة متوسط الرتب لمجموعة ليسانس يساوي 53,39 وبمجموع الرتب الذي يساوي 3 951,00 وقيمة متوسط الرتب لمجموعة ماستر التي تساوي 32,05 وبمجموع الرتب الذي يساوي 705

جدول رقم 11: يوضح نتائج اختبار مان وتني لـ متوسط استجابات أفراد العينة حول كفاءة الأستاذ الجامعي في توظيف التقويم الرقمي لدى الطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي(ليسانس/ماستر)

الاختبارات الإحصائية	القيمة	قيمة الدلالة p-value	مستوى الدلالة level α
اختبار مان وتني	452	0,002	0.05

وبالنظر لقيمة الاختبار الإحصائي مان وتني التي تساوي 452 وهي دالة إحصائيا بقيمة دلالة 0,002 لأنها أصغر من مستوى الدلالة α=0.05 وعليه نقر بـ تحقق الفرضية البحثية الفرعية الرابعة

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات الطلبة حول كفاءة الأستاذ الجامعي في توظيف التقويم الرقمي لصالح طلبة الليسانس، مما يعني أن طلبة الليسانس يقيمون هذه الكفاءة بدرجة أعلى مقارنة بطلبة الماستر. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (معروف،2025) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بجودة الكفايات التدريسية من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التجربة الجزائرية في التحول الرقمي بالجامعة بأن تطبيق التقويم الرقمي جاء في معظمه استجابة ظرفية ومنهجية لمرحلة ما بعد جائحة كوفيد-19، حيث ركّزت الجامعات الجزائرية على تعميم الحد الأدنى من أدوات التقويم الإلكتروني لضمان استمرارية الدراسة،

خاصة في طور الليسانس الذي يشهد كثافة عددية كبيرة للطلبة. وقد تم اعتماد أساليب تقويم رقمية مبسطة وموحدة (كالاختبارات عبر المنصات، وتسليم الأعمال عن بعد)، وهي أساليب تتناسب أكثر مع طبيعة مقررات الليسانس، مما جعل طلبة هذا الطور يدركون كفاءة الأستاذ في توظيف التقويم الرقمي بشكل إيجابي. في المقابل، يتطلع طلبة الماستر بحكم طبيعة تكوينهم البحثي ومتطلباته الأكاديمية، إلى تقويم رقمي أكثر عمقًا وتخصصًا، وهو ما لم يتحقق دائمًا في التجربة الجزائرية، الأمر الذي يفسر انخفاض مستوى تقييمهم مقارنة بطلبة الليسانس.

خاتمة:

خلصت هذه الدراسة إلى أن تصورات الطلبة الجامعيين حول معايير جودة التدريس الجامعي في ظل التقنيات الرقمية تتأثر بالمستوى الدراسي، حيث أظهرت النتائج أن طلبة الليسانس يميلون إلى تقييم معايير جودة التدريس الرقمي بدرجة أعلى مقارنة بطلبة الماستر، سواء فيما يتعلق بـ التخطيط الرقمي للتدريس، أو كفاءة التحكم الرقمي للأستاذ، أو استراتيجيات التدريس الرقمية، أو استخدام التقويم الرقمي. كما توضح النتائج أن المستوى الدراسي يُعد متغيرًا مؤثرًا في تكوين تصورات الطلبة حول جودة التدريس الرقمي، وهو ما يعكس أهمية مواءمة أساليب التدريس والتقنيات المستخدمة مع خصائص كل مرحلة دراسية وقد أظهرت الدراسة كذلك أن العناصر المرتبطة بالتخطيط، والتنظيم، والتقويم الرقمي، واستراتيجيات التدريس الرقمية، تمثل ركائز أساسية لتعزيز جودة العملية التعليمية، وتحقيق التعلم التفاعلي والفاعل لدى الطلبة، كما تساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي والاستعداد لمتطلبات سوق العمل المعاصر .

واستنادًا إلى هذه النتائج، تقترح الدراسة تصورا عمليا لاعتماد التقنيات الرقمية في التدريس الجامعي:

أولا: على مستوى الأستاذ الجامعي: يقوم التصور العلمي لاعتماد التقنيات الرقمية على التمييز بين خصوصية كل طور، ففي طور الليسانس ينبغي للأستاذ الجامعي بوصفه موجها ومنظما للتعلم أن يركز جهوده وتكوينه على عدة نقاط مهمة، أولها تنظيم المحتوى الرقمي من خلال تقسيم الدروس إلى وحدات تعليمية واضحة ومترابطة فيما بينها، ورفعها بصيغ رقمية بسيطة مثل ملفات (pdf) والعروض التقديمية والتسجيلات القصيرة. مع مراعاة التسلسل البيداغوجي للبرنامج. ثانيها التواصل البيداغوجي الرقمي من خلال استخدام لغة واضحة وبسيطة، ومراعاة الفروق الفردية الرقمية بين الطلبة، وكذا محاولة تشجيعهم على التفاعل دون ضغط أو تعقيد. وثالثها التقويم الرقمي الداعم للتعلم من خلال اختبارات قصيرة، أو واجبات منزلية الكترونية مع تغذية راجعة، والتركيز أكثر على التقويم التكويني الذي يهدف إلى تحسين وتطوير الأداء. ولتجسيد هذا التصور ميدانيا، يمكن اعتماد خطوات عملية قابلة للتطبيق تتمثل في تكوين الأساتذة الجامعيين في إدارة منصة تعليمية رقمية معتمدة من طرف الجامعة، بما يسمح بسهولة استخدامها. كما يستوجب إعداد دليل بيداغوجي رقمي لكل مقياس، توضح فيه أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه، مما يساعد على فهم الطلبة لمتطلبات التعلم بدقة. كذلك يستحسن تخصيص وقت منتظم للتواصل الرقمي مع الطلبة بهدف الإجابة عن الاستفسارات والمتابعة والدعم البيداغوجي، بما يسهم في بناء علاقة إيجابية تراعي البعد الإنساني في العملية التعليمية.

أما في طور الماستر يتحول دور الأستاذ إلى مصمم ومرافق للتعلم، حيث ينبغي أن يركز جهوده على عدة نقاط، أولها تصميم التعلم الرقمي المتقدم من خلال توظيف دراسات الحالة، وإتاحة موارد علمية رقمية معمقة، وكذا اعتماد التعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم الحضوري والرقمي. كما عليه أن يقوم بتنشيط التعلم التشاركي من خلال منتديات النقاش العلمية والمشاريع الرقمية الجماعية، والعمل على تشجيع التفكير النقدي والتحليل العلمي. ويتطلب تطبيق هذا التصور ميدانيا تكوين الأساتذة في أدوات الإشراف والمتابعة الرقمية (كالإشراف على

المذكرات عن بعد)، وإدماج البحث الرقمي ضمن مختلف المقاييس، إضافة إلى اعتماد التقويم بالمشاريع كبديل جزئي عن الامتحان التقليدي، بما يسهم في الارتقاء بالأداء التدريسي وجودة التكوين الجامعي.

ثانيا على مستوى طلبة طوري الليسانس والماستر: يقتضي التصور العملي لاعتماد التقنيات الرقمية التمييز بين متطلبات كل طور، ففي طور الليسانس ينبغي التركيز على تدريب الطلبة على استخدام المنصات الرقمية بفعالية، وتمكينهم من تحميل الموارد البيداغوجية وتسليم واجباتهم إلكترونيا. إضافة إلى ترسيخ أخلاقيات الاستخدام الرقمي كالأمانة العلمية، ولتحقيق هذا يتعين على الجامعة إدراج وحدة خاصة بالمهارات الرقمية الجامعية ضمن مقررات السنة الأولى، مع ضرورة توفير مرافقة رقمية للطلبة الجدد. والعمل على توحيد المنصات لتفادي التشتت والارتباك. أما في طور الماستر فيتعين على الجامعة العمل على تمكين الطلبة من مهارات رقمية متقدمة، تتمثل في البحث المنهجي داخل قواعد البيانات العلمية، واستخدام أدوات التوثيق العلمي، إضافة إلى إعداد عروض وبحوث رقمية. ولتجسيد هذا التصور يمكن اعتماد خطوات عملية من طرف الجامعة، من بينها تنظيم ورشات للبحث الرقمي ضمن تكوينهم، وضرورة ربط مسار الماستر بالممارسات البحثية الرقمية، إضافة إلى تدريب الطلبة على أخلاقيات البحث العلمي في البيئة الرقمية.

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

1-أسماء محمد حسين، حنان صلاح الدين الحلواني، و نعمات عبد الناصر أحمد. (11 11, 2024). دور التحول الرقمي في تطوير الخدمات التعليمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية(أسيوط)*، الصفحات 58-87.

1-'asma' muhamad husayn, hanan salah aldiyn alhulwani, w naeamat eabd alnaasir 'ahmad. (11 11, 2024). dawr altahawul alraqamii fi tatwir alkhadamat altaelimiat bijamieat 'asyut min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadrisi. majalat kuliyat altarbiati(asyuta), alsafahat 58-87.

2-آسيا ذهبي، و محمد بوهالي. (26 01, 2024). أثر التحول الرقميعلى جودة التعليم العالي(دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة عمار ثليجي-الأغواط). *مجلة دراسات العدد الاقتصادي*، الصفحات 49-67.

2-asia dhahabi, w muhamad buhali. (26 01, 2024). 'athar altahawul alraqmiiealaa jawdat altaelim aleali(drasat halat kuliyat aleulum alaiqtisadiat waltijariat waeulum altasyir bijamieat eamaar thaliji-al'aghwati). majalat dirasat aleadad alaiqtisadii, alsafahat 49-67.

3-جيهاد معروف. (2025). *توظيف تكنولوجيا التعليم كمنبئ لجودة الكفايات لدى الأستاذ الجامعي.رسالة دكتوراه*. الجزائر: جامعة باتنة1.

3-jihad maerufi. (2025). tawzif tiknulujia altaelim kamunbi lijawdat alkifayat ladaa al'ustadh aljamiei.rsalat dukturah. aljazayar: jamieat batnat1.

4-خالد ظاهر العازمي. (04, 2022). تصور مقترح لتعزيز الوعي بالمتطلبات الرقمية كمدخل لإدارة العلاقة الأكاديمية بين الطالب والاستاذ الجامعي على ضوء رؤية الكويت2035. *المجلة العلمية لكلية التربية (أسيوط)*، الصفحات 312-336.

4-khalid zahir aleazimi. (04, 2022). tasawur muqtarah litaeziz alwaey bialmutatalabat alraqamiat kamadkhal li'iidarat alealaqat al'akadimiat bayn altaalib walaistadh aljamieii ealaa daw' ruyat alkuayti2035. almajalat aleilmiat likuliyat altarbia (asyuta), alsafahat 312-336.

5-ذياب زغدوة مروش. (24 09, 2019). التقنيات الرقمية والتعليم عن بعد. *المجلة الدولية للدراسات الأدبية والإنسانية*، الصفحات 11-34.

5-dhyab zaghduat marush. (24 09, 2019). altiqniaat alraqamiat waltaelim ean bueda. almajalat aldawliat lildirasat al'adabiat wal'iinsaniati, alsafahat 11-34.

6-زكاري عيلان، و براهيم رابح عبد القادر. (31 12, 2021). معايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة-دراسة ميدانية بجامعة بليدة2. *مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية(بحوث ودراسات)*، الصفحات 353-375.

6-zkari eilan, w brahim rabih eabd alqadir. (31 12, 2021). maeayir judat al'ada' altadrisii lil'ustadh aljamieii min wijhat nazar altalbati-dirasat maydaniat bijamieat bilidati2. majalat altanmiat wa'iidarat almawarid albashariati(buhuth wadirasati), alsafahat 353-375.

7-سناء بوزريبة. (2012). *مدى مساهمة التصورات والانتظارات المهنية في اختيار التخصص الدراسي المهني-دراسة ميدانية بمؤسسات التكوين المهني لمدينة الطارف. رسالة ماجستير*. الجزائر: جامعة باجي مختار.عنابة.

7-sina' buzaribati. (2012). madaa musahamat altasawurat walaintizarat almihniat fi aikhtiar altakhasus aldirasii almihni-drasat maydaniat bimuasasat altakwin almihnii limadinat altaarif. risalat majistir. aljazayar: jamieat baji mukhtar.enaba.

8-عدنان محمد راشد الورثان. (2007). *مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم:دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء.رسالة ماجستير*. الرياض.السعودية: جامعة الملك سعود.

8-eadnan muhamad rashid alwarthan. (2007). madaa taqabul almuealimin limaeayir aljawdat alshaamilat fi altaelimi:drasat maydaniat bimuhafazat al'ahsa'.rsalat majstir. alriyad.alsaeudiati: jamieat almalik saeud.

9-لعلي بوكميش. (2010). *إدارة الجودة الشاملة إيزو9000*. الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

9-leali bukmishi. (2010). 'iidarat aljawdat alshaamilat 'iizu9000. al'urdunu: dar alraayat lilnashr waltawzie.

10-مروة جبرو عبد المولى. (05, 2022). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، الصفحات 391-449.

10-marwat jabru eabd almawlaa. (05, 2022). alaihtiajat altadribiat li'aeda' hayyat altadris bijamieat 'aswan fi daw' altahawul alraqmi. almajalat altarbawiat likuliyat altarbiat bisuhaj, alsafahat 391-449.

11-هدية بن سكحال، حسين حساني، و جهيزة بلهاشمي. (30 09, 2025). تأثير التكنولوجيا الرقمية على جودة التعليم العالي: استعراض تجارب عالمية. *مجلة الحوكمة والمسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة*، الصفحات 73-98.

11-hadiat bin sakhal, husayn hasani, w juhayzat bilhashmi. (30 09, 2025). tathir altiknulujia alraqamiat ealaa jawdat altaelim aleali: aistierad tajarib ealamiatin. majalat alhawkamat walmaswuwliat alaijtimaeiat waltanmiat almustadamati, alsafahat 73-98.

12-طعمة, ح. ي. (2013, ديسمبر 01). دور تطبيق معايير جودة التعليم الجامعي في تعزيز جودة الأداء الأكاديمي في الجامعات الأردنية-دراسة حالة جامعة الزرقاء في الأردن. مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات, 139-172 .pp.

12-taeamatu, ha. y. (2013, disambir 01). dawr tatbiq maeayir jawdat altaelim aljamieii fi taeziz jawdat al'ada' al'akadimii fi aljamieat al'urduniyati-dirasat halat jamieat alzarqa' fi al'urduni. majalat al'iidarat waltanmiat lilbuhuth waldirasati, pp. 139-172.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. OECD. (2020). *Education in the Digital Age.* paris.france: OECD publishing.
2. UNESCO. (2018). *ICT Competency Framework for Teachers.* Paris.France: UNESCO.